

Autobiografías de estudiantes en formación docente de Educación Física

Reflexiones sobre su impacto en las prácticas docentes

Monkobodzky Sergio, UNLU, sergiomonko@gmail.com

Baioni Gabriela, UNLU, gabybaioni.ef@gmail.com

Romeo Daniel, UNLU, dersana65@gmail.com

Privitera Pablo, UNLU, pabloprivi2012@gmail.com

Giacaglia Gustavo, UNLU, giaca17@gmail.com

Colella Agustín, UNLU, agustincolella@abc.gob.ar

Resumen

El escrito presenta los avances en la investigación “Los procesos de reflexión sobre las experiencias autobiográficas vividas por los/as estudiantes del Profesorado de Educación Física en la educación secundaria y sus aportes a las prácticas preprofesionales. El caso del PUEF, de la UNLU”. El estudio se orienta a comprender los procesos de reflexión de los/as estudiantes sobre sus experiencias autobiográficas en educación física, en la escuela secundaria, que contribuyen con sus reflexiones en el ámbito de las prácticas preprofesionales. Aquí exponemos los hallazgos relacionados con nuestro primer objetivo: caracterizar las experiencias vividas en la educación secundaria reconocidas por los/as estudiantes como propias y las de sus compañeros/as.

La temática surgió en el Taller de Práctica de la Enseñanza en Educación Formal II, al considerar las problemáticas que se presentaban en las prácticas preprofesionales. El estudio se propone indagar en los procesos reflexivos (Schön, 1992) desde la perspectiva de los/as estudiantes.

La metodología es de tipo cualitativa y se adopta un enfoque biográfico narrativo, con la finalidad de llevar adelante un proceso de triangulación de fuentes (Goodson, 2003; Bolívar, 2014; Bolívar y Segovia, 2018). El universo de estudio está constituido por los/as estudiantes del ciclo 2022 del espacio curricular.

El análisis de las autobiografías de los/as estudiantes seleccionados devela especialmente las características de las clases vivenciadas en EF; la participación en competencias o torneos; los modos de ser evaluados; y la perspectiva de género que transitaron en sus trayectorias en el área de EF.

Palabras clave: Autorreflexión, Autobiografía escolar, Prácticas preprofesionales, Educación Física, Educación secundaria

Introducción

El Taller de prácticas de la enseñanza en Educación Formal II se orienta a propiciar la construcción de conocimientos a partir de las experiencias de prácticas preprofesionales de Educación Física (EF) en instituciones educativas de nivel medio. En estos espacios, los/as estudiantes planifican, ejercen el rol docente y reflexionan sobre sus experiencias de enseñanza de la EF orientada a un grupo de escuela secundaria a lo largo del ciclo anual, con el acompañamiento de los/as docentes co formadores de las instituciones que los/as reciben y de los docentes orientadores/as de la universidad.

Desde este taller, abordamos fuertemente la articulación conceptual entre las experiencias de práctica y los marcos conceptuales en los que apoyan las propuestas de enseñanza, así como la reflexión respecto a cómo van construyendo el ejercicio de la docencia.

Uno de los dispositivos que planteamos los/as formadores/as es un trabajo práctico narrativo en el que los/as estudiantes deben escribir sus autobiografías sobre su trayecto escolar por la escuela secundaria y sus experiencias en las clases de EF. En este primer escrito, también se les propone un análisis de sus propias experiencias en articulación con bibliografía vinculada a los paradigmas de la enseñanza de la EF en la escuela.

La escritura de ese trabajo práctico y las reflexiones de los/as estudiantes respecto a sus experiencias en sus prácticas preprofesionales, nos han despertado el interés para indagar cómo se vincula la autobiografía escolar en las clases de EF como alumnos/as con el ejercicio de la docencia en el área de EF en la escuela secundaria.

El proyecto de investigación se orienta a comprender los procesos de reflexión de lxs estudiantes sobre sus experiencias autobiográficas en EF durante su escolaridad en la escuela secundaria, que contribuyen con sus reflexiones a su formación docente en el ámbito de las prácticas preprofesionales. Se propone abordar la tensión existente entre las autobiografías escolares en el área de Educación Física en la educación secundaria y las clases de Educación Física a realizar con los/as alumnos/as del nivel secundario.

El estudio se apoya en un abordaje desde la práctica reflexiva, tomando como punto de referencia el pensamiento de Schön (1992), orientado a la reflexión en la acción y a la reflexión sobre la reflexión en la acción. Por lo tanto, se orienta a indagar en los procesos reflexivos

desde la perspectiva de los/as estudiantes.

La intención de esta investigación es aportar un mayor conocimiento de la contribución de las autobiografías escolares en el área de EF en la Educación Secundaria, en los procesos de construcción y desarrollo de las prácticas preprofesionales de los/as estudiantes, apelando a la reflexión sobre sus propias biografías pedagógicas. En este escrito presentamos las características de las clases de EF expresadas en las narrativas de los/as estudiantes que conforman los casos de estudio y algunas reflexiones sobre su análisis.

La recuperación narrativa de las autobiografías en la formación docente

En relación al dispositivo narrativo orientado al relato de las biografías, Bolívar (2014), advierte la importancia de la relación de los relatos de vida con sus contextos, en una relación interactiva con las voces de los protagonistas de las historias de vida, conformando una trama histórica personal que refleja la historia social de los sujetos a considerar en la investigación interpretativa. El autor se apoya en los aportes de Goodson (2010, citado por Bolívar, 2014), para expresar que en el mismo acto de narrar acontecen aprendizajes, y en Alheit y Dausien (2008, citado por Bolívar, 2014) para señalar la relevancia de la reflexividad en el aprendizaje biográfico. Sostiene que por estos aprendizajes “se llega a constituir la identidad de lo que cada uno es como proyecto” (p.723). Goodson (2003), considera que las historias de acción de los/as docentes pueden reconectarse con las historias del contexto y ofrecer un protagonismo a las voces de los/as docentes en la investigación educativa. Además, expone antecedentes centrados en las experiencias de los/as docentes como alumnos/as, donde la socialización se da por medio de la observación y la internalización de modelos de enseñanza, a los que Lortie (1975, citado por Goodson, 2003), los llama “modelos latentes” (p.744), que se activan durante el período de formación.

En el ámbito de la formación inicial de los/as docentes Rivas, Leite y Cortéz (2014) presentan un proyecto de formación, realizado en una Universidad de Málaga, que postula una iniciativa reflexiva apoyada en las narrativas de las historias de vida, en las interpretaciones de los/as estudiantes y en la construcción compartida de las experiencias. Destacan la importancia de rescatar las historias de vida de los/as futuros/as docentes como base para la reflexión personal y desencadenar una experiencia transformadora desde un proceso de reflexión crítica. Consideran que el mayor aprendizaje es la interpretación que hacen los/as estudiantes acerca de su experiencia educativa, más que el conjunto de teorías y/o prescripciones que los/as formadores enseñan.

Los relatos de la biografía escolar de los/as docentes son estudiados en Argentina por Alliaud (2004), quien sostiene que el período vivido por los/as maestros en la escuela como alumnos/as resulta una etapa formativa clave para el abordaje de la práctica profesional. El estudio se apoya en la noción de trayecto en el que la biografía constituye la primera fase de la formación de los/as docentes, a quienes determina como formateados por su propia historia vinculada al espacio escolar. Considera que los/as maestros/as llamados inexpertos son portadores de modelos, concepciones y representaciones acerca de los procesos escolares, las escuelas, los/as docentes y su trabajo, que se conjugan con las condiciones en las que la práctica profesional se desarrolla. La investigación delata la influencia de la trama de la biografía escolar en las prácticas docentes, en las representaciones y percepciones de los/as maestros/as, que permiten entender cómo el pasado se encuentra reeditado en los escenarios y contextos educativos del presente.

En el área de EF, las historias de vida son también protagonistas del estudio de López, Monjas, García Peñuela, García de la Puente y González (2005), que son narradas por los/as estudiantes, centradas en su escolaridad con la intención de tomar conciencia de la historia de la asignatura en el contexto español y comprender los enfoques predominantes. Además, el estudio pretende comprobar hasta qué punto dichas experiencias están arraigadas en los planteamientos y creencias educativas de los/as profesores de EF y cómo influyen en su actuación docente. Concluyen en que las formas de entender y practicar la EF vivenciadas como alumnos/as suelen influir en nuestras creencias y modelos de EF, y parecen marcar nuestras prácticas como profesores/as de EF de una forma muy poderosa.

En Argentina, las investigaciones de Acosta (2014) y Acosta, Pizarro y Suárez (2015), nos ofrecen antecedentes acerca del análisis de las biografías escolares de los/as estudiantes que ingresan a la carrera de EF en una institución terciaria de La Pampa y sobre las narrativas de los trabajos finales que delatan las huellas que la formación inicial ha dejado en sus recorridos. En ambos estudios se analiza, a través de las narrativas, las experiencias vivenciadas por los/as protagonistas de la formación. Los relatos autobiográficos de los/as estudiantes revelaron la conformación de una cultura experiencial que actúa como plataforma cognitiva, desde donde interpretan la EF en el ingreso al instituto. La segunda investigación responde a la pregunta sobre si esa cultura experiencial le permite a cada estudiante reflexionar sobre su biografía escolar y producir nuevos conocimientos o actúa como filtro que impide la reflexión. Concluye en que en los discursos reflexivos de los/as estudiantes se interpela la propia biografía escolar para reflexionar acerca del lugar de la EF en la escuela y cuestionar las problemáticas vinculadas al deporte y al género.

Recuperar las huellas del pasado para fortalecer la formación docente inicial

Al preguntarnos qué es lo que forma en la formación del profesorado, nos apoyamos en los aportes de Terhart (1987), quién analiza desde varias perspectivas el interrogante enunciado. Afirma que la formación del profesorado posee un bajo impacto en la formación de los/as estudiantes. Considera la socialización profesional como poseedora de una gran incidencia sobre la formación del práctico y que la preparación del profesorado institucionalizada no es la fase decisiva, sino sólo una fase de iniciación, una entre otras. El autor señala también que, si bien durante el recorrido de la formación los/as estudiantes insinúan pensamientos más liberales, al pasar a la socialización profesional vuelven a aflorar sus tendencias conservadoras. Además, el autor considera que son relevantes las experiencias que vivieron los/as estudiantes como alumnos/as en la escuela, y que el objetivo de la formación inicial debe ser que los/as futuros/as profesores/as sean aún sensibles a los problemas y perspectivas de los/as alumnos/as que ellos/as fueron en su pasado y que puedan transformar sus experiencias biográficamente pendientes, con vistas a sus tareas profesionales como profesores/as. Afirma que si ha de existir un aprendizaje positivo en la preparación del profesorado será en la medida en que pueda establecerse una conexión de las experiencias antiguas con las informaciones nuevas a nivel de los problemas específicos.

En referencia a la socialización profesional, acordamos con Zeichner (1985), quién sostiene que los/as futuros/as profesores/as poseen un papel activo en la continua interacción entre individuos e institución. Rechaza la idea de que la socialización de los/as profesores es un proceso en el que el/la estudiante es una entidad pasiva, totalmente sometido a la influencia institucional. Advierte que en los estudios en que se subraya la importancia de los factores biográficos, el estudiante para maestro/a parece un esclavo/a del pasado, mientras que en los estudios que prestan particular atención a los componentes de la estructura social es un esclavo/a del presente. En ninguno de estos dos casos se considera al individuo en proceso de formación, como fuerza activa que contribuye a su propia socialización. Señala, además, que muchos de los factores importantes de esa socialización tienen sus raíces en las continuas interacciones humanas que se producen en el mismo proceso.

Alliaud (2003), señala que la biografía escolar, -en tanto experiencia vivida en la escuela-, no suele considerarse en la formación profesional de los/as docentes. Así, tanto la escuela vivida, como la escuela que se va a vivir, permanecen alejadas de las instancias formales que pretenden preparar a los maestros/as para orientar su práctica futura. Sostiene que parece prevalecer una transmisión de la cultura escolar entre las distintas generaciones, que se mantiene en el tiempo

y que acontece en todos los recorridos que conducen de nuevo a la escuela, que se produce sin ruptura, ni conflictos y que se reedita, según las circunstancias que se han vivido y las que se tienen que enfrentar.

La autora plantea que a lo largo de sus trayectorias escolares los/as maestros/as han protagonizado muchas clases y otras escenas que se producen en el seno de estas instituciones. En el recuerdo de esas vivencias aparecen imágenes acerca de lo que es ser maestro/a, de lo que es enseñar y aprender. En su vuelta a las escuelas, como docentes, el contenido de lo que allí vivieron se reactualiza y, así, la reconstrucción de las propias experiencias pasadas se entremezcla con los desafíos que presentan las prácticas actuales y con las expectativas que se van construyendo hacia el futuro. Señala que los modelos incorporados, los esquemas contruidos a partir de todas las vivencias previas están presentes y muchas veces sus efectos se potencian con propuestas formativas que descuidan esta dimensión.

Alliaud (2003), refiere que los relatos biográficos producidos por los/as maestros/as revelaron una llamativa homogeneidad, precisamente, en su carácter de ahistoricidad. La búsqueda de los orígenes de las prácticas presentes nos conduce así, al contexto en que la misma se fue gestando: la propia historia escolar, y al origen de la profesión de enseñar que perdura con la transmisión de las generaciones sucesivas. Nos conduce también a la situación presente, a conocer cómo ese pasado es reeditado por maestros/as concretos en condiciones sociohistóricas particulares. Al analizar la formación de los/as docentes, Brizman (citado por Alliaud, 2003) utiliza el término cronologías de la formación, que aparece en los relatos de los/as maestros/as. La primera fase es aquella que adquirieron a lo largo de sus experiencias acumuladas en las aulas; la segunda corresponde a las experiencias vividas como estudiantes de la carrera docente; las prácticas constituyen la tercera, y la cuarta empieza cuando el estudiante de magisterio se convierte en maestro/a de aula. A medida que transcurre la formación, los/as futuros/as docentes van atravesando estas fases de manera interrelacionada. No se puede pensar una de ellas sin las otras. Por esto, resulta de vital importancia que la formación inicial propicie la revisión de los modelos internalizados, tanto en lo referente a los modelos pedagógicos, como los modelos de resoluciones de situaciones escolares cotidianas. La intención se orienta a, que las instituciones formadoras permitan con mayor profundidad, recordar, decodificar y deconstruir los aprendizajes relacionados con modelos tendientes a la reproducción escolar. Esta revisión se orientaría a que los estudiantes puedan construir nuevas matrices que permitan dirigir sus propuestas educativas hacia la transformación escolar.

Desde el campo de la Psicología Social, Quiroga (1987) realiza un interesante aporte, señalando que el sujeto construye su conocimiento en función de sus modelos internos o matrices de

aprendizajes. Se refiere a la trayectoria de aprendizajes que conforman la historia de cada sujeto, con sus continuidades y sus discontinuidades. La autora también señala que este proceso se encuentra inmerso en un “aprender a aprender”, es decir, el sujeto aprende a organizar y significar las experiencias, sensaciones, emociones y pensamientos.

Nos apoyamos también en el concepto de habitus, que Bourdieu (2007), define como:

sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “regladas” y “reguladas” sin ser en nada el producto de la obediencia a reglas y, siendo todo esto colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (2007, p. 86)

Producto de la historia, el habitus origina prácticas individuales y colectivas y por lo tanto historia. De acuerdo con los esquemas engendrados por la historia, es el habitus el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas, que registrada en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamientos y de acción tienden con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo.

El autor señala que una forma de introducir cambios sería posible a través de un proceso de auto-socioanálisis, dónde el sujeto pueda explicitar sus posibilidades y limitaciones, sus libertades y necesidades contenidas en su sistema de disposiciones y con ello tomar distancia respecto a estas disposiciones. Es decir que, mediante un análisis reflexivo de uno de los condicionantes objetivos de las propias prácticas, el sujeto podría elaborar estrategias diferentes para modificar para su práctica.

Desde esta perspectiva, consideramos que la revisión de las propias autobiografías escolares de los/as estudiantes en su proceso de formación, permitiría revisar y confrontar sus modelos pedagógicos internos, para orientar los procesos de desestructuración y avanzar hacia un enfoque reflexivo desde el cual construyan sus propuestas de enseñanza. Así pues, el análisis reflexivo de las clases de EF vivenciadas por los/as estudiantes, nos permitirían aproximarnos a indagar la incidencia que estas experiencias podrían tener en el ejercicio del rol para el que se están formando.

En este sentido, Corrales, Ferrari, Gómez y Renzi (2010), señalan la importancia de que en la formación docente de EF se problematizen las matrices de aprendizaje y que se generen instancias de revisión y reflexión sobre los modos de aprender, para evitar reproducir aprendizajes sin haberlos analizados en forma crítica. También consideran que a este proceso de análisis y reflexión, habría que sumar la vivencia de experiencias innovadoras y alternativas,

referidas a la enseñanza y al aprendizaje de la EF. Esta propuesta alentaría y orientaría a los estudiantes a buscar nuevos caminos desde el rol docente.

El abordaje reflexivo de la autobiografía escolar en vínculo con las prácticas preprofesionales, podría posibilitar a los sujetos de la formación, reconocer y resignificar su propia historia, indagar sobre sus matrices de aprendizaje y revisar en forma crítica el habitus.

Primeros hallazgos: características de las clases de EF expresadas en los casos de estudio

Se exponen a continuación los hallazgos relacionados con nuestro primer objetivo específico: caracterizar las experiencias vividas en la educación secundaria reconocidas por los/as estudiantes como propias y las de sus compañeros/as. A partir de la lectura de las autobiografías narradas por los/as estudiantes seleccionados, se delinearon los tópicos que tematizan sus relatos.

Las narrativas expresan referencias al contexto que enmarca sus trayectorias escolares; registros sobre la composición familiar; recuerdos de otros niveles educativos, inicial y/o primario; diferencias en las experiencias entre la escuela secundaria y niveles previos; caracterizaciones de las clases vivenciadas como alumnxs en EF; participaciones en talleres extracurriculares deportivos; competencias protagonizadas en eventos o torneos en la escolaridad; referencias a los modos de ser evaluados en las clases de EF; reflexiones en torno a la elección de la carrera; experiencias laborales transitadas durante la formación; apertura a cambios de paradigmas a partir de la cursada de algunas asignaturas durante la formación; análisis de la propia motivación o desmotivación para participar de las clases; reflexiones en torno a la autovaloración al participar de las clases y/o eventos; registros sobre reconocimientos recibidos en la institución escolar vinculados a las prácticas corporales en EF; valoraciones sobre las interrelaciones entre pares y con docentes; y caracterizaciones sobre la perspectiva de género que transitaron en sus trayectorias por la escuela secundaria en el área de EF.

En el análisis de las narrativas de los 11 (once) estudiantes, que constituyen los casos de estudio, hemos encontrado algunas similitudes que los relatos expresan. Compartimos a continuación algunas de ellas.

El 90% de los/as estudiantes (10 casos) refieren a que las clases vivenciadas como alumnos/as mantenían una estructura similar en todas ellas. El 81% (9 casos) expresan que siempre iniciaban las clases corriendo vueltas a la cancha: “las clases de EF mayormente eran dentro de todo bastante tradicionales (...), en un primer momento la famosa entrada en calor con vueltas

a la cancha, en un segundo momento, el desarrollo con algún deporte y en un tercer momento, el cierre con elongación” (AB Est. 1); “Recuerdo muy pocos juegos pero si recuerdo algunas clases que eran físicas con circuitos. Claramente no faltó en ninguna clase ni en ningún colegio las famosas vueltas a la cancha al principio de estas” (AB Est.3).

Las clases tenían una breve entrada en calor donde nos hacían correr 15 minutos aproximadamente, luego nos enseñaban la parte técnica del respectivo deporte, en vóley nos hacían practicar la parte de saque de manos bajas/altas,etc. Y en hockey como se agarraba el palo, como se desplazaba, etc. Al finalizar la clase nos hacían jugar un partido de dicho deporte (AB Est.11)

En los relatos de dos estudiantes, los protagonistas expresan que desde la primaria se mantenía la misma estructura de clase: “las clases (en primaria) tenían a veces la misma fórmula: dar vueltas a una cancha, a veces desplazarnos con galopes laterales, rodillas arriba o alguna otra variante, luego algunos ejercicios de uno o de los dos deportes y partidos al final de la clase. (AB Est.4).

El deporte era el contenido principal en todas las experiencias narradas de todos/as los/as estudiantes que conforman los casos de estudio. Los deportes más nombrados son el fútbol, handbol y voley. Algunos nombran también el rugby, hockey, básquet, sóftbol y atletismo: “siempre pasábamos por 4 deportes principales el cual eran fútbol, handball, atletismo y vóley (...) el primordial era el vóley para los varones y el handball para las mujeres (...), esos 4 deportes se rotaban dependiendo a las competencias (...) pactadas durante el año (AB Est.1);

Los deportes que realizamos nosotras eran vóley los días martes y hockey los días jueves, y los varones realizaban fútbol y softbol. Esto fue así en todo el nivel secundario. (...) nos enseñaban la parte técnica del respectivo deporte, en vóley nos hacían practicar la parte de saque de manos bajas/altas,etc. En hockey como se agarraba el palo, como se desplazaba, (...) sentí que nunca tuve la oportunidad de conocer otros deportes, de jugar, siempre fueron clases (...) donde el comando lo tenía la profesora. Me hubiese gustado poder aprender más de otros deportes y no solo de los que practicamos. (AB Est.11)

En mi primer y segundo año de secundaria las clases de EF abarcaban los deportes de conjunto, recuerdo que jugábamos al handball, fútbol y vóley, (...) cuando jugábamos al fútbol el profesor Luis nos dividía en equipos y la clase consistía en jugar partidos, y como éramos muchos había equipos que se quedaban afuera y se debía esperar que finalicen cada partido. (...) En mi Cuarto a Sexto Año, (...) Las clases eran solamente de vóley, donde nos enseñaban los aspectos técnicos del golpe de manos altas, bajas o del remate o saque de abajo. Y realizamos ejercicios de a dos, luego jugábamos partidos. (AB Est.5)

En relación al género, cinco estudiantes relatan que todas sus clases fueron con compañeros/as del mismo género exclusivamente: “Las chicas solo hacíamos EF entre nosotras y los varones en otro sector” (AB Est.6); “las clases no eran mixtas. Los varones jugábamos en una cancha y las mujeres en otra cancha” (AB Est.5). Otros dos estudiantes explican que en un tramo de la escolaridad tuvieron clases separadas por género y luego clases mixtas pero con actividades diferenciadas para varones o mujeres: “de primero a tercero (...) clases solamente de hombres, (...) clases mixtas dictadas ya en cuarto año” (AB Est.7); “Sexto y último año de EF, este año estuvo lleno de sorpresas, para empezar las clases de EF eran mixtas las realizamos con nuestras

compañeras de curso” (AB Est.8). Además, tres estudiantes manifiestan que sus clases eran mixtas, pero que algunas actividades eran compartidas y que los deportes eran diferenciados, siendo algunos sólo para los varones y otros solo para las mujeres: “ninguna de las mujeres quería hacer fútbol porque la profesora solo daba partido y los varones eran bastante brutos, entonces (...) nos daban clases de yoga o masajes con la pelota de tenis, elongación y flexibilidad mientras ellos hacían fútbol” (AB Est.9).

En los escritos de cuatro estudiantes se relatan experiencias de clases distintas a lo cotidiano: “la profesora quiso hacer un énfasis en las danzas, cosa que por los varones no fue muy bien recibida y terminaron solo las mujeres, en cuanto a nosotros para calificarnos se nos mandó a hacer un trabajo práctico y con eso salvamos gran parte del último trimestre” (AB. Est.2);

De vez en cuando teníamos clases totalmente diferentes a las vividas que te motivaban a ir a EF. Esas clases innovadoras las recibimos cuando (...) estábamos con un profesor suplente (...) Entender por qué íbamos a realizar tales cosas, (...) desde para qué estamos haciendo tal entrada en calor, iniciarlo con un juego o con alguna consigna que no sea el simple hecho de dar vueltas a la cancha. A uno mismo en el momento donde estaba acostumbrado a esa rutina, se volvía interesante empezar de una manera distinta y a su vez que el desarrollo de la clase te genere incertidumbre ya que no eran tan reiterativas se generaban todas estas cosas juntas. Otro claro ejemplo (...) teníamos esos minutos de elongación y ese espacio abierto de diálogo que nos proponía libremente dar ideas de a que nos gustaría conocer o vivenciar en las prácticas de EF en un futuro. (AB Est.7)

En relación a la evaluación de los aprendizajes en las clases de EF, siete estudiantes (64%) señalan que ésta se basaba en pruebas de rendimiento físico, vinculadas a las capacidades condicionales: “las evaluaciones eran todas de orden físico, es decir, de resistencia (test de Cooper), de fuerza (cantidad de abdominales, espinales), de flexibilidad (elongación)” (AB Est. 1); “La forma de evaluarnos en EF consistía en que cada final de trimestre pudiéramos hacer una cierta cantidad de flexiones de brazos, abdominales y dar la mayor cantidad de vueltas trotando en un tiempo determinado” (AB Est. 4); “la evaluación, (...) constaba en hacer una determinada cantidad de repeticiones de flexiones de brazos, de abdominales y, luego de sentadillas, en un tiempo de un minuto. De acuerdo a la cantidad de repeticiones, iba variando la nota” (AB Est. 10).

Tres estudiantes expresan que además de las pruebas físicas realizaban trabajos prácticos, y uno de ellos señala que los trabajos prácticos los realizaban quienes no aprobaban las pruebas físicas: “los que desaprobaban realizaban un trabajo práctico, o tenían que recuperar y volver a trotar la próxima clase” (AB Est. 5). Así también se manifiestan evaluaciones respecto a la realización de un gesto técnico vinculado al deporte: “además, la realización de un gesto técnico de vóley, los cuales realizamos en clase” (AB Est. 5).

Uno de los estudiantes refiere al castigo de su profesor por desaprobado la evaluación: “una vez desaprobé una evaluación de resistencia (...) y como mi profesor en ese momento también fue

mi entrenador, luego durante el entrenamiento del club me hizo correr el doble de vueltas toda la semana para que no vuelva a desaprobarme” (AB Est. 1).

En contraposición, otro estudiante expone que en varios años de su escolaridad no vivenció evaluaciones en EF y que la calificación se basaba en la asistencia a las clases, incluso un año no tuvo clases de EF por licencia del docente y al no cubrirse las horas, la dirección calificó a todos con 7.

La calificación de la materia vino en base a la asistencia por más que no juegues a la pelota aprobadas igual en 1º año (...) en todo el año (2º) no tuvimos EF, el profe (...) se había tomado una licencia y en todo el año no hubo un suplente (...). La calificación fue cerrada por la institución, es decir que a todos nos ponían un 7 (...). La forma de evaluación fue por la presencialidad (3º año). (...) la forma de evaluación nunca la dijo la profe (5º año)) así que voy a suponer que nos evaluaban con nuestra presencia. (AB Est. 8)

Respecto a las pruebas físicas, uno de los estudiantes refiere a que el docente consideraba el progreso a lo largo del año: “Si bien había diferencias entre las cantidades que realizaba cada compañero, el profesor era comprensivo (...) e iba evaluando los progresos comparando cada una de las evaluaciones que teníamos en el año” (AB Est. 10).

En los relatos de siete estudiantes (64%) se expone cómo se participaba en los torneos o competencias durante el trayecto por la escuela secundaria. Cuatro de ellos/as expresan que los/as profesores/as seleccionaban a los más habilidosos para participar de las competencias representando a la escuela.

En cuanto, a los torneos y las competencias demostraban la selectividad de quienes eran los más aptos para poder realizar dicho deporte y excluían a los que no eran aptos (...) considero que tuve la suerte de ser uno de los favoritos del docente que tuve a cargo (...) con esto quiero decir que siempre destacamos con un grupo de compañeros en las clases de EF y en los talleres. Por lo tanto, siempre íbamos a las competencias bonaerenses, intercolegiales, encuentros deportivos, etc. (AB Est.1)

Tres estudiantes señalan que se sumaban estímulos extracurriculares solo para los seleccionados, para practicar o entrenar para las competencias o que lo hacían en las clases de EF, pero sin que se planteen otras propuestas para quienes no participaban, actuando algunas veces como árbitros: “muchas veces utilizamos horas de la clase de EF para practicar y hasta hubo veces que fuimos de forma extracurricular” (AB Est. 3).

Dos estudiantes exponen que la escuela organizaba interbandos de los que participaba toda la escuela divididos en dos colores y competían en distintos deportes:

Todos los cursos se dividían en dos colores y competían entre ellos, lo cual llevaba varios días y horarios de la materia. Por un lado, era bueno ya que podrías participar en algunos deportes ya sea handball, vóley, fútbol, etc. Pero, lo negativo era que muchas veces con el objetivo de ganar siempre los mismos compañeros elegían a los mejores para que jueguen ellos y ganen, (...) pero ahora me pregunto qué pasa o cómo se sentían todos los chicos y chicas que no recibían el lugar para jugar o no tenían esa oportunidad.(AB Est. 2)

Se destaca la experiencia de un estudiante que relata la participación en un torneo mixto de voley en 5to año, con mayor libertad de participación:

(5º año) se dio por primera vez un torneo de vóley el cual era mixto y que también tenía como novedad que íbamos a competir contra otro colegio en lo que sería más que nada una jornada recreativa, lo positivo es que todos tenían la elección de si querías o no participar y además daba la libertad de que podíamos ir la mayoría, no importando si eras un buen jugador o no. (AB Est. 2)

El disfrute por participar de los eventos deportivos se refleja en tres de los escritos: “en el torneo de fútbol participe con mis amigos y aunque quedamos ante último yo igual me divertí” (AB Est. 8);

Nunca tuve los mejores resultados ni conseguía las mejores marcas, pero disfrutaba asistir y dar lo mejor de mí (algo en lo que mi profesor siempre hacía foco: que sin importar el resultado lo importante era dar el mayor esfuerzo de cada uno), también era un espacio en el que podía compartir con compañeros con los que nunca lo había hecho y formar nuevas amistades. (AB Est. 4)

El recorrido de la investigación, obstáculos y avances

En relación a los obstáculos y dificultades que surgieron en el proceso de la investigación, señalamos como uno de los más significativos, el tiempo disponible del equipo de investigación para llevar a cabo las acciones investigativas. El espacio curricular, Taller de práctica de la enseñanza en Educación Formal II es una unidad curricular anual y demanda al grupo de profesores una intensa tarea desde la actividad docente. Está centrado en la enseñanza de las prácticas preprofesionales en el ámbito de la educación secundaria e incluye: los teóricos, los prácticos, el ida y vuelta de las correcciones y devoluciones de las propuestas de enseñanza y la supervisión de la actividad en terreno.

Otro aspecto para destacar fueron los cambios en el equipo de investigación. En una primera etapa no todos los docentes del equipo se pudieron sumar al proyecto, lo que sí sucedió en una segunda etapa. También se agregó un docente nuevo al equipo, quién se puso rápidamente en foco con la investigación. Y por último, recientemente la co-coordinadora del proyecto se jubiló de la UNLu por lo cual, dejó de participar de esta investigación.

En relación a la dinámica del proyecto y su cronograma, nos costó en principio el tema de las desgrabaciones de las entrevistas y los audios realizados a los/las practicantes. Luego, con el uso de la inteligencia artificial, se pudo facilitar esta acción.

También queremos señalar en relación a los instrumentos, que en el caso de concreto del registro de las observaciones por parte de los/las estudiantes, previas a realizar sus clases con el grupo de las escuelas, omitimos incluir como consigna, un ítem que relacionara las observaciones con la autobiografía escolar. Esto implicó que algunos estudiantes lo hicieran por su cuenta, pero otros no.

Continuamos avanzando con el análisis de las fuentes de información. Actualmente nos encontramos realizando el análisis de los audios de diálogos de retroalimentación durante la trayectoria de prácticas preprofesionales y las entrevistas finales realizadas a los/as estudiantes seleccionados que conforman los casos de estudio de la investigación.

A modo de cierre

En este escrito hemos expuesto los hallazgos y avances de nuestra investigación, específicamente sobre el primero de los objetivos planteados, vinculado a la caracterización de las clases de EF vivenciadas por los/as estudiantes durante la escuela secundaria. Los relatos expresan algunos tópicos comunes, vinculados especialmente a la estructura de las clases de EF, los contenidos abordados, los modelos de docentes que han formado parte de las trayectorias escolares, los modos de evaluación de los aprendizajes y la participación en competencias o torneos.

Continuamos avanzando con el análisis de la información recolectada para responder a los demás objetivos del estudio, orientados a: reconocer las relaciones establecidas por los/as estudiantes entre sus experiencias autobiográficas vividas en la educación secundaria al tensionarlas con las teorías estudiadas en sus trayectos formativos; analizar las huellas de las experiencias autobiográficas reflexionadas por los/as estudiantes que se movilizan durante el proceso de observación de los grupos clase en los cuales desarrollan sus prácticas preprofesionales; comprender los aportes de los procesos de reflexión sobre las experiencias autobiográficas que los/as estudiantes del profesorado reconocen en los diseños de sus propuestas didácticas para la educación secundaria; comprender los aportes de los procesos de reflexión sobre las experiencias autobiográficas que los/as estudiantes del profesorado reconocen en la toma de decisiones en el desarrollo de sus prácticas preprofesionales en la educación secundaria; y comprender los aportes de los procesos de reflexión sobre las experiencias autobiográficas que los/as estudiantes del profesorado reconocen en la toma de decisiones en las zonas indeterminadas de la práctica en el desarrollo de sus prácticas preprofesionales en la educación secundaria.

Esperamos que estos primeros hallazgos aporten conocimientos y reflexiones para seguir pensando en nuestra tarea como formadores en el área de la Educación Física escolar.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F (2014) Registro de la biografía personal de las y los estudiantes de Educación Física. El caso del Instituto Superior de Educación Física Ciudad de General. *Revista efdeportes* 192 (19). Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd136/biografias-escolares-educacion-fisica.htm>
- Acosta, F.; Pizarro, D. y Suárez Vranken, C. (2015). La experiencia de lxs estudiantes del Instituto Superior de Educación Física “Ciudad de General Pico”. Relaciones entre la cultura experiencial y la formación inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(2), 111-130. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://rieoei.org/historico/deloslectores/7091.pdf&ved=2ahUKEwi4o5Xp0_jrAhVvLLkGHSpdAeIQFjACegQIBBAB&usg=AOvVaw3Dwfeh8NB_KcUI17Z5kLM2
- Alliaud, A. (2003) La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles. Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación. Tesis de doctorado. Recuperado de https://uba_ffyl_t_2003_49848_v1.pdf
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2888/3821>
- Bolívar, A. (2014) Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461004>
- Bolívar, A. y Segovia J. (2018). La investigación (Auto) Biográfica y narrativa en España: Principales ámbitos de desarrollo en Educación. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, 03(09), 796-813, set./dez. 2018.
- Bourdieu, P. (2007), *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno.
- Corrales N., Ferrari S., Gómez J., Renzi G. (2010). *La educación Física en su trayectoria epistemológica en La Formación Docente en Educación Física. Perspectivas y Prospectivas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(19), 733-758. Consejo

- Mexicano de Investigación Educativa, D. F., México. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/926/926>
- López Pastor, V. (coord.), Monjas Aguado, R., García Peñuela de Miguel, A.; García de la Puente, J. y Gonzalez Pascual, M. (2005). ¿Qué educación física hemos vivido? Analizando nuestro saber profesional a partir de historias de vida. *Lúdica Pedagógica*, 2(10), 13-18. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/323649245_Que_educacion_fisica_hemos_vivido_Analizando_nuestro_saber_profesional_a_partir_de_historias_de_vida
- Quiroga A (1987) El sujeto en el proceso del conocimiento. *Enfoques y perspectivas en Psicología Social*. Buenos Aires Argentina: Ediciones Cinco.
- Rivas Flores, J., Leite Méndez, A. y Cortés González, P. (2014). Formación del profesorado y experiencia escolar: las historias de vida como práctica educativa. *Praxis Educativa* (Arg.), 18(2), 13-23. Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153137900002>
- Schön, D. (1992). 1º parte El desafío de la perspectiva artística en la preparación de los profesionales. En *La Formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. España: Paidós.
- Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación* (284), 77-88.
- Zeichner, K. (1985). Dialéctica de la socialización del profesor en *Revista de Educación* 277 95-123. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1985/re277.html>